

Disseny del portafolis per a incrementar la motivació acadèmica i convergir amb l'EEES

Montserrat Gomà-i-Freixanet

Anna Muro, Joaquim Puntí, Inma Grande, Silvia Albiol

Departament de Psicologia Clínica i de la Salut

Facultat de Psicologia

Universitat Autònoma de Barcelona

Andreas A. J. Wismeijer

Departement Psychologie en Gezondheid

Faculteit Sociale Wetenschappen

Universiteit van Tilburg

Resum

Aquesta experiència s'emmarca en una assignatura troncal de primer cicle de la llicenciatura de Psicologia, Psicologia de la Personalitat. El projecte, guiat per les directrius de l'espai europeu d'educació superior (EEES), consta del disseny i aplicació del portafolis de l'estudiant en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Amb l'objectiu de garantir la participació dels estudiants en l'avaluació de la qualitat interna d'aquest procés d'innovació docent, s'ha administrat un inventari de sis ítems per conèixer la influència del portafolis en el procés d'aprenentatge en un mostra de 179 alumnes. Els resultats indiquen que el 89 % d'estudiants avalua positivament la introducció del portafolis en el procés d'aprenentatge i es conclou que el procés d'adaptació a l'EEES s'ha dut a terme correctament i de forma satisfactòria.

Àmbit general d'interès de la innovació

L'interès de la innovació inclou tres àmbits: les característiques de l'assignatura (troncal de primer cicle), la introducció del portafolis com a eina docent dissenyada per a assolir els objectius de formació de l'EEES, i finalment, l'avaluació de la qualitat interna del procés d'innovació a través de la participació dels estudiants, tal com recomanen Reichert i Tauch (2005), en l'informe *Tendències IV: les universitats europees implementen Bolònia*.

1. Objectius

La finalitat del projecte és dissenyar una eina docent que augmenti la motivació dels estudiants per la matèria i que alhora s'adapti als estàndards europeus d'educació superior.

Els objectius són els següents

1. Dissenyar el portafolis de l'estudiant per tal de millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'assignatura.
2. Adaptar l'assignatura als requeriments de l'espai europeu d'educació superior.
3. Augmentar la motivació de l'alumnat per la matèria.
4. Facilitar a l'alumnat l'assimilació dels continguts impartits a classe.
5. Treballar i desenvolupar la comunicació escrita, com a competència transversal en educació superior.

2. Descripció del treball

2.1. Introducció

En aquest context de reformes europees per implementar el model de formació per competències, es recomana àmpliament la substitució de la docència tradicional de classes magistrals per estratègies docents centrades en l'estudiant, en les quals pugui participar de manera activa, autònoma i cooperativa i on ell mateix pugui marcar el seu ritme d'aprenentatge. Utilitzar aquests mètodes en classes grans de primer cicle és complex i adaptar els estàndards europeus a aquesta situació es converteix en tot un repte (Slaughter, 1998). Però seguint la literatura científica i diferents seminaris d'innovació docent entorn l'EEES, es va identificar una eina docent que responia a les noves necessitats d'educació universitària: el portafolis de l'estudiant. El portafolis de l'estudiant és una eina que prové del món de l'art i del disseny i es pot definir com un recull d'evidències sobre el treball que l'estudiant ha fet i que ha d'unificar, endreçar i organitzar en una carpeta que mostrarà i resumirà la feina feta i el grau d'implicació al llarg del curs (McMullan, 2006; Wright, Knight i Pomperlau, 1999). A més de poder mostrar evidències sobre la progressió acadèmica, el portafolis ajuda l'estudiant a desenvolupar les competències demandades en el seu camp professional (Elango, Jutti i Lee, 2005; Roberts, Newble i O'Rourke, 2002; Tarwijk, Driessen, van der Bleuten i Stokking, 2007). Pot ser estructurat, semiestructurat o lliure i pretén facilitar a l'estudiant l'assimilació del coneixement, el desenvolupament de les habilitats i el foment de les actituds, tal com estan descrites en el projecte Tuning per a una estratègia pedagògica europea comú (González i Wagenaar, 2003). Independentment del coneixement, les competències i les actituds específiques en l'àrea particular de Psicologia (Peiró i Lundt, 2002; Roe, 2002), l'ús del portafolis de l'estudiant en educació superior s'ha estès considerablement durant l'última dècada per a reajustar els processos d'aprenentatge als requeriments de l'EEES i garantir l'avaluació continuada de l'alumnat. Un dels objectius fonamentals del portafolis és promoure

l'aprenentatge profund en comptes del superficial (Biggs, 1993; Furnham, Christopher, Garwood i Martin, 2007; Slaughter, 1998). Aquests termes fan referència al nivell de processament que els estudiants apliquen a la tasca d'aprendre. Els estudiants que presenten un aprenentatge profund estan intrínsecament motivats pel coneixement, intenten entendre el material que estudien, relacionen el nou coneixement amb l'antic, inclouen coneixements d'altres assignatures, busquen el significat en els textos i estan motivats per un fort desig de satisfacció personal. En contrast, els estudiants que processen el coneixement de manera superficial es focalitzen a memoritzar el material per tal de només superar l'examen, tenen una motivació extrínseca pel coneixement, no busquen el significat ni les relacions amb altres matèries i tenen una estratègia superficial de reproducció de coneixement per aconseguir els requeriments mínims de comprensió dels continguts. Malgrat que alguns autors suggereixen que les diferències individuals, la personalitat i les preferències d'estil d'aprenentatge són importants per a dissenyar estratègies docents i mètodes d'avaluació (Fallan, 2006; Furnham et al., 2007), la dificultat d'individualitzar el procés d'aprenentatge en classes amb un gran nombre d'alumnat implica haver de crear metologies estructurades, sistemàtiques i iguals per a tots els estudiants.

Tanmateix, dins del context de l'EEES, l'aproximació cooperativa de l'aprenentatge també es considera un factor que s'ha de tenir en compte en el disseny de noves estratègies docents. Cartney i Rouse (2006) informen que l'impacte de la integració social dels primers anys universitaris és un factor clau que pot influenciar la progressió posterior dels estudiants. Alguns autors afirmen que quan els estudiants experimenten un treball de grup social cohesionat, el procés d'aprenentatge millora i els motiva a continuar. S'estima, per exemple, que en les universitats angleses entre un 33 % i un 45 % dels alumnes abandonen els estudis. Per tant, un repte important per a les universitats europees és definir com motivar i augmentar el potencial dels estudiants i com retenir els que volen abandonar els estudis. Per aquest motiu, el treball cooperatiu es presenta, no tan sols com una de les competències transversals en educació superior, sinó com un factor de motivació i de manteniment en la continuïtat dels estudis. El treball en grup fomenta la participació en discussions col·lectives i obre nous punts de vista als estudiants, alhora que els ajuda a aprendre a treballar en equip per a respondre a les futures demandes professionals. Però treballar en grup es pot valorar tant positivament com negativament. En un context ideal, els estudiants haurien de gaudir de l'experiència de col·laboració, que inclouria la discrepància creativa, l'entusiasme compartit, la distribució equitativa de les tasques, l'establiment de processos de lideratge positiu i el sentiment gregari de formar satisfactòriament part d'un grup. D'altra banda, els estudiants es podrien sentir bloquejats, incapaços de compartir les idees, de dir el que pensen o de contribuir com els agradaria, trobant-se en situacions de desequilibri en el repartiment de tasques o havent d'afrontar situacions de confrontació interpersonal a l'hora de prendre decisions consensuades.

Així doncs, cal una intervenció progressiva des dels primers cursos universitaris a través de noves estratègies educatives per a poder assolir els objectius bàsics de

l'EEES a les aules: integrar el model de formació per competències (MFC), fomentar el treball en equip i millorar la qualitat dels processos d'aprenentatge.

2.2. Disseny i aplicació del portafolis

Amb l'objectiu de millorar el procés d'aprenentatge, la motivació i el rendiment dels estudiants dins el marc de l'EEES i sota els criteris plantejats, es va engegar un procés de reforma dels mètodes docents en una assignatura de la llicenciatura de Psicologia de la Universitat Autònoma de Barcelona: Psicologia de la Personalitat. Aquesta és una assignatura troncal de primer cicle, impartida durant el primer quadrimestre de segon curs en una titulació que encara no és dins del Pla pilot de Bolonya i, per tant, no té encara un disseny del MFC. La mitjana dels estudiants matriculats en assignatures de primer cicle en aquesta titulació és de 448, distribuïts en 112 alumnes per mòduls teòrics i 46 en mòduls de pràctiques (AQU, 2000). Consta de 9 crèdits, per als quals els estudiants assisteixen a sis sessions setmanals, d'una hora de classe cadascuna, organitzades en tres sessions teòriques, dues de pràctiques i una de tutoria. L'avaluació de l'assignatura, tradicionalment consistia en un examen d'elecció múltiple que avalua tant el coneixement teòric com el pràctic. L'informe d'avaluació de Psicologia que es va fer l'any 1999 exposa que el nombre d'aprovat en primera convocatòria és baix, que hi ha un gran nombre de no presentats i que l'absentisme presencial en els grups de tarda és alt. Els motius apunten cap al fet que la procedència dels estudiants de Psicologia és molt heterogènia (poden accedir-hi des de qualsevol branca de batxillerat) i que, per tant, l'adaptació als primers cursos és lenta i difícil. D'altra banda, un gran nombre d'estudiants combina els estudis amb una feina.

Per tal de millorar la motivació dels estudiants i d'adaptar l'assignatura als requeriments de l'EEES, es va proposar el disseny del portafolis de l'estudiant.

El disseny del portafolis es va guiar per dos eixos fonamentals:

1. Implementar el procés d'aprenentatge centrat en l'estudiant, més actiu, cooperatiu i profund, amb la finalitat de facilitar la comprensió dels continguts de l'assignatura, d'ajudar a estudiar per a l'examen final i d'incrementar la motivació i el treball en equip entre els estudiants.
2. Introduir el model de formació per competències. Les competències que s'han de treballar es van concretar de la manera següent:

a) Competència 1 - Genèrica de la titulació

La comunicació escrita és fonamental tant en la titulació com en educació superior. Es defineix com la capacitat d'entendre, organitzar i sintetitzar la informació per escrit i de redactar correctament textos acadèmics (ortografia, gramàtica i presentació formal correctes), com també la capacitat de transmetre idees i de respondre per escrit de manera clara i precisa.

b) Competència 2 - Específica de l'assignatura

Conèixer, relacionar i aplicar els instruments bàsics de diagnòstic i avaluació de la personalitat.

La realització del portafolis es va proposar i aplicar a partir de les sessions pràctiques de l'assignatura en grups de tres a quatre estudiants. Es van organitzar deu activitats guiades que s'havien d'entregar al professor en una data prefixada, de manera que podia retornar les activitats corregides als estudiants esglaonadament al llarg del curs. La realització del portafolis era voluntària però s'avaluava amb el 10 % de la nota final. Els portafolis que no van seguir les condicions, indicades explícitament a l'inici i durant el decurs de l'assignatura, no es van avaluar. Cal dir que les indicacions per a fer el portafolis les van comunicar oralment els professors des de classe a l'inici i al llarg del curs. També es van comunicar per escrit en el programa de l'assignatura i a través del suport del Campus Virtual.

2.3. Disseny de l'avaluació de la qualitat

Tal com recomanen els estàndards europeus (Reichert i Tauch, 2005), es va dissenyar un breu inventari als estudiants amb dos objectius:

1. Fomentar la participació dels estudiants en el procés d'avaluació de la qualitat interna dels nous processos d'aprenentatge.
2. Conèixer la influència percebuda del portafolis en el procés d'aprenentatge.

A causa de la manca d'instruments validats en la literatura científica amb aquests objectius, es va dissenyar expressament per a aquest projecte, un inventari per a mesurar la qualitat del nou procés d'aprenentatge a través del portafolis.

3. Mètode

3.1. Participants

368 estudiants (82 % dels 450 alumnes matriculats a l'assignatura) durant el curs 2006-2007 van optar per fer el portafolis. D'aquests, 179 (75 % dones, 25 % homes) entre 18 i 23 anys van respondre l'inventari final per a conèixer la influència del portafolis en el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'inventari el van administrar els diferents professors durant l'última sessió de cadascun dels quatre mòduls de teoria, de manera que l'alumnat ja havia passat per tot el procés de realització del portafolis. Els estudiants van completar l'inventari de manera voluntària i anònima i el van retornar al professor durant la mateixa sessió.

3.2. Material

Es va dissenyar i administrar l'inventari per a conèixer la influència del portafolis en el procés d'aprenentatge dels estudiants (I-IPPAE; Muro i Gomà-i-Freixanet, 2007).

Aquest inventari consta de sis ítems de format tipus Likert, amb respostes que indiquen el grau d'acord d'1 a 5 (1 = gens, 2 = poc, 3 = una mica, 4 = bastant, 5 = molt). Explora sis aspectes del portafolis que es van extreure de la literatura científica consultada i que van guiar el seu disseny: la comprensió del coneixement, la motivació per

l'assignatura, l'ajuda per a estudiar amb vista a l'examen final, el treball en grup, l'estructura i el plantejament del procés i, finalment, la càrrega de treball que suposa (vegeu l'apèndix 1). Les puntuacions finals oscil·laven entre 6 i 30. Les respostes es van codificar per a establir un punt de tall dicotòmic entre «influència percebuda» o «influència no percebuda» en el procés d'aprenentatge. Les puntuacions de 6 a 17 es van considerar com a «influència no percebuda» i de 18 a 30 es van considerar com a «influència percebuda».

L'anàlisi de dades es va dur a terme a través del programa estadístic SPSS 14.0

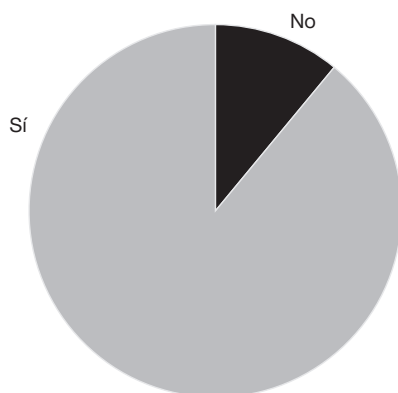
4. Resultats

La fiabilitat interna de l'inventari es va mostrar alta (alfa de Cronbach = 0,76). Les anàlisis sobre la influència del portafolis en el procés d'aprenentatge van mostrar que el 89 % dels estudiants va percebre el portafolis de manera positiva (vegeu la figura 1). La diferència de mitjanes entre el grup d'estudiants que va valorar el portafolis de manera positiva i el que el va valorar de manera negativa, indica que el portafolis influeix de manera estadísticament significativa en el procés d'aprenentatge ($F = 145,088$, $p < 0,005$).

Taula 1. Mitjanes i desviacions estàndard de les puntuacions obtingudes en l'I-IPPAE

		<i>M (DE)</i>	<i>n = 179</i>
Influència percebuda	SÍ	22,6 (2,7)	160 (89,4%)
	NO	15,0 (1,8)	19 (10,6%)

Figura 1. Influència del portafolis en l'aprenentatge segons els estudiants



Els resultats de l'anàlisi de les freqüències de resposta es resumeixen en la taula 2. Es pot observar que el percentatge acumulat de respostes «gens» o «molt poc» és baix, menys en l'ítem 6, que es va formular de forma inversa. La resta de respostes indiquen que els aspectes del portafolis valorats han influït entre una mica, bastant i molt, amb uns percentatges acumulats entre el 84 % i el 96 %.

Taula 2. Freqüències de resposta en els diferents aspectes del portafolis

	<i>n</i> = 179				
	Gens	Molt poc	Una mica	Bastant	Molt
1 M'ha facilitat la comprensió dels continguts de l'assignatura.	1 (0,6 %)	6 (3,4 %)	47 (26,3 %)	95 (53,1 %)	30 (16,8 %)
2 M'ha motivat a seguir l'assignatura.	5 (2,8 %)	23 (12,8 %)	57 (31,8 %)	66 (36,9 %)	28 (15,6 %)
3 M'ha ajudat a estudiar per a l'examen.	1 (0,6 %)	12 (6,7 %)	59 (33 %)	75 (41,9 %)	32 (17,9 %)
4 Treballar en grup m'ha facilitat la tasca.	6 (3,4 %)	23 (12,8 %)	46 (25,7 %)	65 (36,3 %)	39 (21,8 %)
5 L'estructura, el plantejament i la distribució me n'han facilitat la realització.	2 (1,1 %)	6 (3,4 %)	66 (36,9 %)	77 (43 %)	28 (15,6 %)
6 La realització m'ha suposat molta càrrega de treball.	18 (10,1 %)	65 (36,3 %)	75 (41,9 %)	19 (10,6 %)	2 (1,1 %)

5. Conclusions

Seguint els resultats obtinguts, podem concloure que s'ha introduït satisfactòriament el procés d'innovació docent a través de l'ús del portafolis. Les dades aporten evidències sobre la percepció positiva del portafolis en el cas presentat dels estudiants d'aquesta assignatura troncal de primer cicle. Paral·lelament, s'ha observat que els estudiants perceben majoritàriament aquesta eina com una influència positiva en els diferents aspectes que en van guiar la construcció. Aquestes dades són rellevants per a ampliar i confirmar les hipòtesis que el portafolis millora el procés d'aprenentatge (Elango et al., 2005; Wright, 1999) i que el disseny d'eines docents que fomenten el treball cooperatiu influeix positivament en la motivació de l'estudiant (Cartney i Rouse, 2006), i augmenten d'aquesta manera les probabilitats de continuar estudiant i reduint així els factors de risc d'abandonament dels estudis durant els primers anys. Cal indicar que el disseny adequat del portafolis és fonamental per ser introduït satisfactòriament en el procés d'aprenentatge (Tarwijk et al., 2007): el disseny ha de tenir en compte tant els objectius que s'han d'assolir en el procés d'aprenentatge com el context, incloent les característiques dels alumnes, dels professors i de l'assignatura. D'altra banda,

sense un disseny realista i adequat, el portafolis pot suposar més aviat un obstacle per al desenvolupament correcte del procés i consumir una gran quantitat de temps tant dels alumnes en l'elaboració, com dels professors en la correcció (Elango et al., 2005; McMullan, 2006). En el cas presentat, es va tenir en compte aquest factor en el disseny del portafolis per no sumar un esforç descompensat als estudiants. S'ha observat, doncs, que aquest factor s'ha controlat adequadament, ja que els estudiants no han percebut el portafolis com una càrrega de treball excessiva: només un 12 % ha considerat que la realització els ha suposat molta càrrega de treball.

L'interès d'aquestes dades és que aporten la visió dels estudiants sobre les innovacions docents proposades per l'EEES. Cal remarcar que hi ha poques dades i que els estudis d'aquestes característiques són més aviat escassos (Elango et al., 2005; Reichert i Tauch, 2005; Vila i Monreal, 2004). El fet d'haver obtingut una valoració positiva del procés d'introducció dels estàndards europeus a través del portafolis confirma l'èxit de la introducció del nou model de docència universitària en el cas particular de l'assignatura troncal de primer cicle que hem presentat, Psicologia de la Personalitat. D'altra banda, es pot concloure que el model de formació per competències (González i Wagenaar, 2007) també s'ha introduït satisfactòriament i s'han pogut avaluar adequadament tant la competència genèrica de comunicació escrita com la competència específica relacionada amb les habilitats concretes treballades en les classes pràctiques de l'assignatura.

Tanmateix, es proposa l'I-IPPAE (Muro i Gomà-i-Freixanet, 2007) com un instrument fiable i útil per a explorar la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge a través del portafolis. Tenint en compte la manca d'instruments publicats en la literatura científica amb el mateix objectiu, se suggereix que l'ús pot resultar adequat per a garantir la qualitat interna de la docència adaptada a l'EEES (Reichert i Tauch, 2005). Tant la validesa aparent de l'inventari com l'alta fiabilitat interna obtinguda, confirmen que la construcció s'ha fet de manera pertinent segons els estàndards europeus d'educació superior. A través d'aquesta experiència, s'ha respost tant a la condició de fer participar als estudiants en els processos d'avaluació interna com d'avaluar l'aprenentatge com a un procés global on el protagonista és l'alumne i en detriment de la avaluació interna tradicional dels professorat, en què la reputació i el prestigi, com també l'actuació particular a l'aula o la imatge personal, es consideren més importants que el procés educatiu en si mateix (Gurung i Vespia, 2007). En el context de l'EEES, i de forma ideal en qualsevol context educatiu, el rol del professorat per a assegurar la qualitat en l'educació, hauria de ser el de guiar i facilitar un aprenentatge autònom, actiu i cooperatiu, despertar la curiositat i fomentar l'aprofundiment dels continguts proposats a classe (Furnham et al., 2007; Slaughter, 1998). Aquesta funció docent del professorat hauria de substituir progressivament la de transmissió oral del coneixement com a forma exclusiva de docència, ja que l'atenció del procés sota els nous estàndards d'educació superior es focalitza en l'estudiant i en el temps que inverteix a preparar l'assignatura, i no en l'actuació particular dels professors a classe.

Agraïments

Cal agrair a la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior (IDES) de la Universitat Autònoma de Barcelona el suport i foment dels projectes de millora i innovació docent.

Referències

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2000). *Informe anual de la facultat de Psicologia de la Universitat Autònoma de Barcelona*. <http://www.aqucatalunya.org/scripts/web/pagina.asp?cid=cat&id=1280&cat=pag&tit=Universitat+Aut+F2noma+de+Barcelona&res=110&op=158>
- BIGGS, J. (1993). «What do inventories of students' learning process really measure?». *Journal of Educational Psychology*, 3, 3-19.
- CARTNEY, P. i ROUSE, A. (2006). «The emotional impact of learning in small groups: highlighting the impact on student progression and retention». *Teaching in Higher Education*, 11 (1), 79-91. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/050520_Bergen_Communique-Fr.pdf
- ELANGO, S.; JUTTI, R. C. i LEE, L. K. (2005). «Portfolio as a learning tool: student's perspective». *Annals Academy of Medicine*, 34, 511-514.
- FALLAN, L. (2006). «Quality Reform: Personality type, preferred learning style and majors in a business school». *Quality in Higher Education*, 12(2), 193-206.
- FURNHAM, A.; CHRISTOPHER, A.; GARWOOD, J. i MARTIN, N. G. (2007). «Ability, demography, learning style and personality trait correlates of student preference for assessment method». *Educational Psychology*, 28 (1), 15-27.
- GONZÁLEZ, J. i WAGENNAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Coordinated by University of Deusto and University of Groningen. http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- McMULLAN, M. (2006). «Student's perceptions on the use of portfolios in pre-registration nursing education. A questionnaire survey». *International Journal of Nursing Studies*, 43, 333-343.
- MURO, A. i GOMÀ-I-FREIXANET, M. (2007). *Inventari per conèixer la Influència del Portfoli en el Procés d'Aprenentatge*. Barcelona: Departament de Psicologia Clínica i de la Salut, Universitat Autònoma de Barcelona. (inèdit).
- PEIRÓ, J. M. i LUNT, I. (2002). «The Context for a European Framework for Psychologists' Training». *European Psychologist*, 7 (3), 169-179.
- REICHERT, S. i TAUCH, C. (2005). *Trends IV: European Universities implementing Bologna*. European University Association publications. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf
- SLAUGHTER, V. (1998). «Teaching Psychology in large classes: An international survey of solutions. In University of Queensland Ed.». *Teaching in large classes*. Queensland: Teaching and Educational Development Institute.

TARTWIJK, J.; DRIESSEN, E; VAN DER BLEUTEN, C i STOKKING, K. (2007). «Factors influencing de successful introduction of portfolios». *Quality in Higher Education*, 13(1), 69-79.

Paraules clau

Portafolis, motivació, EEES, avaluació de la qualitat

Finançament

Convocatòria AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca): ajuts per al finançament de projectes per a la millora de la qualitat a les universitats catalanes per a l'any 2005 (MQD). Número d'expedient: MQD200500194

Responsable del projecte

Montserrat Gomà-i-Freixanet
Departament de Psicologia Clínica i de la Salut
Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma de Barcelona
montserrat.goma@uab.cat

Presentació de la responsable del projecte i del grup de treball

Montserrat Gomà-i-Freixanet és professora titular de Psicologia de la Personalitat a la Facultat de Psicologia i és directora del Grup de Recerca en Personalitat i Diferències Individuals de la UAB, del qual també formen part la resta d'integrants del projecte. Els objectius de recerca són: aplicar i analitzar la psicologia de la personalitat a àmbits socials i de la salut diversos, adaptar i generar instruments de mesura de la personalitat, contrastar la universalitat de l'estructura bàsica de la personalitat i donar resposta a qüestions no resoltes de la mateixa disciplina.

Membres que formen part del projecte

Anna Muro Rodríguez
Departament de Psicologia Clínica i de la Salut
Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma de Barcelona
anna.muro@uab.cat

Joaquim Puntí i Vidal
Departament de Psicologia Clínica i de la Salut
Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma de Barcelona
joaquim.punti@uab.cat

Maria Inmaculada Grande Pérez
Departament de Psicologia Clínica i de la Salut
Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma de Barcelona
inma.grande@uab.cat

Silvia Albiol Matamoros
Departament de Psicologia Clínica i de la Salut
Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma de Barcelona
silvia.albiol@uab.cat

Andreas A. J. Wismeijer
Departement Psychologie en Gezondheid
Faculteit Sociale Wetenschappen
Universiteit van Tilburg
a.a.j.wismeijer@uvt.nl

